

Faculté de Philosophie et Lettres

Université de Zagreb

Mémoire de Master en langue et lettres françaises:

LA PEUR DE LA LANGUE ETRANGERE DANS LE CONTEXTE DE
L'EDUCATION FORMELLE

Présenté par :

Tea Gverović

Sous la direction de :

Dr.sc. Darja Damić Bohač

À Zagreb, décembre 2015

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

STRAH OD STRANOG JEZIKA U KONTEKSTU FORMALNOG
OBRAZOVANJA

Ime i prezime studentice:

Tea Gverović

Ime i prezime mentorice:

Dr. sc. Darja Damić Bohač

Zagreb,

prosinac

2015.

Sommaire

Résumé	3
Sažetak.....	4
Introduction	5
Chapitre 1 : Éducation formelle	7
Chapitre 2 : Notion de l'anxiété langagière	8
2.1. Définition de l'anxiété langagière	9
2.2. Premières recherches	10
2.2.1. Développement des instruments de mesure	12
2.2.2. Premiers résultats significatifs	13
2.2.3. Recherches en Croatie.....	14
2.3. Causes de l'anxiété langagière	16
2.4. Dimensions de l'anxiété langagière	18
2.5. Stratégies pour surmonter l'anxiété.....	19
Chapitre 3 : Recherche	21
3.1. Objectifs.....	21
3.2. Instrument et procédé	22
3.3. Participants	24
3.4. Résultats et discussion	26
Conclusion.....	35
Références bibliographiques	37
Annexe	40

Résumé

Notre mémoire porte sur l'anxiété langagière dans le contexte de l'éducation formelle, plus précisément dans les établissements scolaires. Nous avons voulu savoir dans quelle mesure l'anxiété de la langue française est présente dans les écoles croates et quelles sont les situations qui provoquent le moins et le plus l'anxiété.

Dans la première partie nous avons présenté les formes d'éducation et nous avons expliqué le terme de l'éducation formelle vu que c'est le contexte dans lequel nous avons effectué notre recherche. Dans la deuxième partie nous avons présenté le terme de l'anxiété langagière et nous avons décrit les premiers résultats significatifs dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères. Outre les recherches reliées à l'influence de l'anxiété à l'apprentissage, nous avons présenté les causes de l'anxiété, ses différentes manifestations et les stratégies pour surmonter l'anxiété langagière.

La troisième partie comprend une recherche effectuée dans une école élémentaire, un lycée et à la Faculté de Philosophie et Lettres de Zagreb. Nous avons présenté les niveaux de l'anxiété selon le niveau d'éducation des participants aussi que les situations les plus et les moins anxiogènes. De même nous avons déterminé les niveaux d'anxiété selon trois composantes : la peur d'entrer en communication, la peur d'être évalué négativement et l'anxiété face aux tests.

Sažetak

Tema ovog rada je strah od stranog jezika u kontekstu formalnog obrazovanja, odnosno u obrazovnim institucijama. Zanima nas u kojoj mjeri je prisutan strah od francuskog jezika u hrvatskim školama te koje su to konkretne situacije koje kod učenika izazivaju strah te na taj način štete učenju i usvajanju stranog jezika.

U prvom dijelu predstavili smo vrste obrazovanja te objasnili kontekst formalnog obrazovanja u kojem je provedeno naše istraživanje. U drugom dijelu objasnili smo pojam straha od jezika te smo prikazali prva važnija istraživanja na području učenja stranog jezika. Osim istraživanja vezanih za utjecaj straha na učenje stranog jezika, prikazali smo i moguće uzroke straha, razne manifestacije straha te strategije za suzbijanje straha od stranog jezika.

Istraživanje provedeno u hrvatskim školama, točnije u osnovnoj školi, srednjoj školi te na Filozofskom fakultetu u Zagrebu predstavlja treći dio našeg rada. Prikazali smo prisutnost straha u svakoj pojednoj školi te izdvojili situacije koje izazivaju najviše i najmanje straha kod učenika. Također smo prikazali razinu straha prema tri različite komponente straha od jezika: strah od komunikacije, strah od negativne društvene evaluacije te strah od ocjenjivanja.

Introduction

Aujourd'hui, au temps de mondialisation, la connaissance des langues étrangères est devenue une qualité indispensable, une nécessité pour réussir dans la vie. En conséquence, l'enseignement des langues étrangères est devenu une partie importante de la formation de chacun. Piniel (2006 : 39) remarque que l'apprentissage d'au moins une langue étrangère est obligatoire dans presque toutes les écoles secondaires européennes. François Grin (2005 : 14) explique que l'enseignement des langues étrangères est

[...] un fait depuis longtemps considéré comme allant de soi dans les pays qui se revendiquent comme plurilingues (par ex. : Luxembourg, Suisse, Finlande), ou dans les pays dont la langue nationale passe pour une « petite » langue sur le plan international (par ex. : Danemark, Suède, Norvège, Pays-Bas, Malte, Rép. Tchèque, etc.), c'est un développement plus récent pour les pays, tels que la France, l'Allemagne ou l'Espagne, dont la langue nationale figure parmi les « grandes ».

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères a connu beaucoup de développements, à partir de la méthode traditionnelle (en 1840) jusqu'à l'approche actionnelle (depuis le milieu des années 90). L'approche communicative, développée dans les années 80, est la méthode avec laquelle on a bouleversé l'enseignement traditionnel en mettant l'accent avant tout sur la compréhension et sur la communication (Gaonac'h, 1988: 175). Pierre Bange explique qu'il s'agit d'une approche fondée sur l'idée que: «c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue» (2005: 54). Jusqu'à nos jours le but des cours des langues est resté justement d'apprendre à communiquer en langue cible. Mais la peur d'entrer en communication est un phénomène qui peut influencer la performance des apprenants.

Ce qui affecte directement la performance des apprenants est le filtre affectif, le terme provenant de l'approche naturelle de l'acquisition d'une langue étrangère de S. D. Krashen et T. Terrel. Kertesz-Vial (2000 : 2) a défini le filtre affectif comme *un mécanisme de défense psychologique* qui se manifeste à cause de la peur de se tromper et de sembler ridicule. Selon Germain, le filtre affectif est composé de trois éléments (1993 : 249)

[...]la motivation-attitude, la confiance en soi, l'absence d'anxiété. Plus faible est le filtre, plus forte est l'acquisition et inversement [...]. C'est un prédictateur de succès.

Par suite, l'acquisition d'une langue étrangère dépend largement de l'individu et des facteurs tels que l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, les styles d'apprentissage, la motivation.

L'objectif de notre mémoire est de réaliser une étude portant sur l'anxiété langagière, le facteur qui semble d'être un grand obstacle à l'acquisition langagière. Nous avons voulu analyser la présence de l'anxiété langagière à plusieurs niveaux d'apprentissage dans le contexte de l'éducation formelle en Croatie. Pour commencer, nous avons voulu exposer un cadre théorique qui expliquerait ce que nous entendons par l'éducation formelle et qui présenterait la définition de l'anxiété langagière. Le deuxième chapitre vise surtout à examiner les possibles causes de l'anxiété langagière, ses manifestations et les stratégies qu'on peut employer pour diminuer la peur de la langue étrangère. Dans le troisième chapitre, nous apportons notre contribution sous la forme de l'étude menée dans les écoles croates (l'école élémentaire, l'école secondaire et la Faculté de Philosophie et Lettres).

Cette recherche a été faite au moyen d'un questionnaire anonyme qui consistait en deux parties : la première partie visait à obtenir diverses informations personnelles sur les participants et la deuxième partie est constituée de l'échelle d'anxiété langagière élaborée par Horwitz et al. (1986). Vu que la majorité des recherches effectuées en Croatie dans ce domaine examinaient le phénomène de l'anxiété langagière mis en relation avec la langue anglaise, nous avons voulu analyser ce phénomène chez les individus apprenant le français en tant que langue étrangère dans les écoles croates.

Chapitre 1 : Éducation formelle

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) a défini l'éducation comme « une communication organisée et suivie qui vise à susciter l'apprentissage ». Évidemment l'éducation organisée n'est pas le seul type de l'éducation, ils existent aussi les formes spontanées et non scolaires d'apprentissage.

Hamadache (1993 : 11) a défini l'éducation formelle ou l'éducation scolaire comme l'éducation donnée dans des institutions d'enseignement (écoles), assurée par des enseignants permanents dans le cadre de programmes d'études déterminés. Les autres deux formes d'éducation qui se déroulent en dehors du système d'éducation sont l'éducation non formelle ou extrascolaire et l'éducation parallèle ou spontanée, informelle. Hamadache (1993 : 11) cite Coombs et ses collaborateurs (1973) qui indiquent que l'éducation non formelle comprend :

« [...] Toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables. »

À propos de l'éducation parallèle ou informelle, Evans (1981) souligne qu'il s'agit des activités d'instruction non structurées; un individu acquiert les savoirs au cours de son existence dans un environnement non structuré. Il acquiert ainsi la langue, mais aussi des valeurs culturelles, des attitudes et des croyances générales, des comportements de la vie quotidienne etc. (cité par Hamadache, 1993: 10-11)

Jean-François Magnin présente trois critères principaux pour déterminer le type de l'éducation dans son article « L'évolution du rôle de l'éducation non formelle dans les systèmes éducatifs » :

„Les activités éducatives sont-elles structurées dans le cadre du système scolaire et universitaire ? Y a-t-il existence ou non de reconnaissance officielle d'acquis (diplômes ou titres) à la fin de la formation ? Y a-t-il une intentionnalité éducative clairement annoncée ?

Si les trois critères sont présents, il s'agit d'éducation formelle ; si le troisième au moins est présent, il s'agit d'éducation non formelle ; si le troisième n'est pas posé a priori, on est dans une situation d'éducation informelle.“

Pour conclure, il faut dire que les trois formes d'éducation ne s'excluent pas, mais elles se complètent mutuellement. Toutes les formes d'activités éducatives constituent un ensemble qui forme le concept de l'apprentissage tout au long de la vie (angl. *Lifelong Learning*).

Dans ce mémoire, nous parlons du contexte de l'éducation formelle parce qu'il s'agit d'une recherche effectuée dans les établissements scolaires publics croates. Par suite, tous les participants appartiennent au système éducatif institutionnalisé, ils font partie d'une certaine classe ou d'un groupe universitaire et ils fréquentent tous le cours de français langue étrangère.

Chapitre 2 : Notion de l'anxiété langagière

Pour pouvoir bien comprendre le concept complexe de l'anxiété langagière, il convient que nous expliquions le terme de l'anxiété. En 1983 Spielberger a défini l'anxiété comme un état émotionnel caractérisé par un sentiment subjectif et conscient de tension, d'appréhension, de nervosité, d'inquiétude et d'une augmentation de l'activité du système nerveux autonome (cité par Horwitz, Horwitz et Cope, 1986: 125). Selon Putnam (2010) l'anxiété est une situation compliquée psychologique qui a un effet sur les états cognitifs, comportementaux et psychologiques (cité par Das, Halder, Mishra, 2014: 1). De telles situations apparaissent dans tous les domaines de la vie, y compris le domaine de l'éducation.

L'association américaine de psychiatrie (American Psychiatric Association, APA) a conduit une recherche en 2011 dont résultats ont montré qu'un tiers d'étudiants universitaires éprouvaient les sentiments d'inquiétude et d'angoisse. Cela n'étonne pas vu qu'il s'agit d'une période de la vie extrêmement stressante, où on a plus que jamais besoin d'être bien perçu par les autres et d'être accepté dans la société. Laura Tarafas (2012) souligne que chez les adolescents

[...] « le concept du soi est extrêmement fragile. Pour eux, les camarades et le groupe deviennent le nouveau point de référence concernant la construction d'eux-mêmes. »

Pour se référer à toutes les inquiétudes que les apprenants sentent dans le cadre de l'éducation et de la formation professionnelle, Cassady (2010) a inventé le terme de «l'anxiété académique» (cité par Trang, 2012: 69). L'anxiété académique affecte tous les disciplines

d'apprentissage, et, bien qu'il existent des caractéristiques communes aux différentes matières scolaires, chaque discipline est caractérisée par des manifestations spécifiques de l'anxiété.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, plusieurs auteurs soulignent qu'il s'agit des cours les plus anxiogènes que les étudiants fréquentent (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre et Gardner, 1989). Campbell et Ortiz ont même défini les niveaux d'anxiété de la langue «alarmants» chez les étudiants universitaires (cité par Montgomery, 2004).

2.1. Définition de l'anxiété langagière

Selon Horwitz, Horwitz et Cope (1986 : 128), le phénomène de l'anxiété langagière se distingue de l'anxiété générale. Kostić Bobanović (2009: 2) ajoute que l'anxiété langagière se distingue même de l'anxiété académique parce que l'apprentissage des langues se déroule dans un contexte spécifique d'enseignement, ou en d'autres termes on attend que les apprenants communiquent en langue qu'ils ne connaissent pas assez bien. De plus, les apprenants sont conscients d'être observés et évalués par le professeur et par leurs collègues, et cela comprend l'évaluation quotidienne de toutes les erreurs qu'ils font. Compte tenu de ces conditions d'enseignement, il est évident que la manifestation de l'anxiété est plus probable dans la classe de langue que dans les autres classes. MacIntyre et Gardner (1995: 284) précisent que l'anxiété langagière

[...] « pourrait être définie comme une tension et une agitation. Elle est spécifiquement liée au contexte d'exposition à une langue étrangère, que ce soit en expression orale, en compréhension ou en apprentissage »

Mihaljević Djigunović (2001 : 12) explique que selon la théorie de MacIntyre et Gardner (1989) l'anxiété est la conséquence des expériences négatives par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère, autrement dit c'est une réaction émotionnelle apprise (conditionnée). D'abord, l'apprenant éprouve une forme de peur relative à une situation particulière pendant le processus de l'apprentissage. Avec la répétition de ces expériences, à cause de l'effet cumulatif, l'apprenant commence à associer ce sentiment de peur avec la langue qu'il étudie. Au fil du temps, cette peur peut augmenter à point d'affecter négativement l'apprentissage de la langue.

Aujourd'hui, la définition de l'anxiété langagière largement acceptée et la plus citée est celle de Horwitz, Horwitz et Cope (1991) qui déterminent l'anxiété comme un phénomène complexe relatif à l'auto-perception, aux croyances, aux sentiments et aux comportements relatifs à l'apprentissage dans un cours de langue (cité par Mihaljević Djigunović et al., 2004: 116).

Selon le cadre théorique élaboré par Horwitz et al. (1986), l'anxiété langagière peut être divisée en trois éléments essentiels. Tout d'abord, la peur d'entrer en communication ou l'appréhension de la communication qui se manifeste au moment où l'élève se rend compte qu'il ne possède pas un niveau suffisant pour exprimer ses idées devant les collègues. Horwitz et al. (1986: 127) affirment qu'il s'agit de «un type de timidité caractérisée par la peur ou par l'anxiété de communiquer avec les autres». Ensuite, le deuxième élément est l'anxiété face aux tests ou la peur d'échec aux examens. Il faut dire que MacIntyre & Gardner (1991) considèrent qu'il s'agit d'une anxiété générale non spécifique pour l'apprentissage des langues étrangères (cité par Aslim Yetis, 2013: 15). Cependant, ils reconnaissent l'anxiété langagière dans le cas des examens oraux des langues étrangères, mais dans ce cas-là, il s'agit d'appréhension de la communication. Enfin, on trouve la peur d'être évalué négativement, ou en d'autres termes c'est la peur de faire des erreurs et de se faire corriger par l'enseignant, la peur renforcée par la conviction que les collègues nous évalueront négativement aussi (Horwitz et al., 1986: 128).

2.2. Premières recherches

Depuis les années 70, la notion de l'anxiété langagière est devenue la partie centrale des recherches sur l'acquisition des langues étrangères. Au cours des 20 dernières années, le nombre d'études effectuées sur ce sujet a connu une forte augmentation. Cependant, les premières recherches n'ont pas fourni de résultats fiables; différents chercheurs ont obtenu des résultats différents. En d'autres termes, le succès d'apprentissage et l'anxiété ont été corrélés positivement et négativement, tandis que dans certains cas, il n'a été trouvé aucune corrélation. Par exemple, Pimsleur et al. ; Brewster ; Steinberg ; Backman ; Young n'ont pas trouvé de corrélation entre le succès d'apprentissage et l'anxiété, Bartz ; Swain et Burnaby ont trouvé la corrélation négative entre l'anxiété et une compétence langagière mais pas avec les autres, et Chastain a trouvé une corrélation négative entre l'anxiété et une langue, mais pas

avec les autres (cité par Phillips, 1991 :2). Phillips ajoute que deux études (Chastain ; Kleinmann) ont même relevé la corrélation positive avec l'apprentissage de la langue. Mihaljević Djigunović et al. (2004) ont donné plusieurs explications pour les résultats contradictoires des recherches. En premier lieu, le problème est que ces recherches examinaient l'influence d'une seule variable, à savoir l'anxiété langagière. Les auteurs cités soutiennent qu'il est nécessaire d'analyser l'interdépendance et l'influence de diverses variables, par exemple la motivation, l'aptitude et les attitudes envers l'apprentissage. Deuxièmement, il faut prendre en compte le contexte socio-culturel dans lequel la recherche a été menée. Finalement, l'utilisation de différents instruments de mesure qui portaient tous sur divers aspects de l'anxiété, offraient souvent des résultats contradictoires. Phillips (1992: 14) souligne aussi que l'utilisation de divers instruments de mesure pour les différents types d'anxiété contribue à la confusion. Wilkinson (2011: 19) écrit que même Scovel (1978) soutient cette théorie et il souligne qu'il faudrait, afin d'éviter la confusion à l'avenir, que les chercheurs définissent mieux l'anxiété qu'ils veulent mesurer et il suggère qu'ils utilisent des instruments standardisés pour la mesurer.

Encore faut-il préciser que les différents chercheurs ont abordé le sujet d'anxiété langagière sous différents aspects. Piniel (2006 : 40) cite d'une part les chercheurs qui ont questionné la relation entre l'anxiété et l'âge des apprenants (Bailey, Onwuegbuzie et Daley, 2000), et d'autre part les chercheurs qui se sont concentrés sur le sexe des apprenants (Aida, 1994 ; Baker et MacIntyre, 2000). Par ailleurs, il y a des chercheurs qui ont examiné certains traits de personnalité comme le perfectionnisme (Gregersen et Horwitz, 2002) et l'auto perception négative des apprenants (Onwuegbuzie, Bailey et Daley, 1999). Piniel avertit surtout de fait que la majorité des études mentionnées ci-dessus ont inclus les étudiants universitaires qui apprenaient une langue étrangère. Elle tient qu'il faut prêter attention aussi aux apprenants des écoles secondaires, vu que c'est la période où le cours d'au moins une langue étrangère devient obligatoire, et elle souligne qu'il faudrait analyser les différences entre les niveaux de l'anxiété chez les individus qui apprennent deux langues étrangères simultanément (2006 : 40).

2.2.1. Développement des instruments de mesure

À partir des années 1985, encouragés par les suggestions de Scovel, les chercheurs ont commencé à travailler sur les instruments pour mesurer les types spécifiques de l'anxiété qui se manifeste dans le contexte de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Parmi les chercheurs qui ont contribué à la recherche de l'anxiété en développant les nouveaux instruments de mesure, Tóth (2009: 225) cite: Gardner, 1985; Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 1988; Saito, Horwitz et Garza, 1999; Kim, 2000.

Horwitz et al. ont été les premiers à exposer la théorie d'un type spécifique d'anxiété nommé « Foreign Language Anxiety », ou l'anxiété langagière. Ils ont même présenté un nouvel instrument, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), créé spécifiquement pour mesurer ce type d'anxiété. Le FLCAS instrument est composé de 33 items avec l'ajout d'une échelle de type Likert à cinq degrés. Vu que cet instrument se réfère à l'apprentissage d'une langue étrangère dans la salle de classe, dans tous les items on demande aux apprenants d'évaluer leurs sentiments dans diverses situations où ils doivent utiliser la langue qu'ils étudient. La plupart des items se réfère aux situations dans lesquelles les apprenants ont à écouter ou à parler en langue étrangère, tandis que tous les énoncés reflètent les trois types d'anxiété: la appréhension de communication, l'anxiété face aux tests et la peur de l'évaluation négative (Horwitz et al., 1986). Cet instrument est considéré comme un instrument de mesure valide, crédible et hautement fiable par beaucoup de chercheurs tels MacIntyre et Gardner, 1989; Aida, 1994; Ganschow et Sparks, 1996 (cité par Aslim-Yetis, 2013 : 16). Sa fiabilité et validité ont été d'ailleurs testées même par Horwitz (1986) sur une population de 300 étudiants de langue étrangère.

À ce jour, le FLCAS est le questionnaire le plus utilisé dans la recherche de l'anxiété langagière, en particulier lors de l'analyse de la relation entre l'anxiété langagière et le succès de l'apprentissage (Kostić Bobanović, 2009 : 3). Grâce au progrès que ces chercheurs ont réalisé, l'anxiété langagière est devenue la variable la plus examinée et une des variables principales dans le domaine des recherches sur la langue seconde.

2.2.2. Premiers résultats significatifs

Comme nous l'avons déjà indiqué, les premières recherches sur l'anxiété n'ont pas fourni de réponses satisfaisantes. C'est seulement à partir des années 90, avec le développement de nouveaux instruments de mesure, que les chercheurs commencent à obtenir des résultats significatifs. Mihaljević Djigunović (2013 : 482) précise que la plupart des études sur ce sujet traite la relation entre l'anxiété langagière et le succès en langue, mais certains traitent également la relation entre l'anxiété et les facteurs individuels tels que les stratégies d'apprentissage des langues, les compétences linguistiques, la motivation, la volonté de communiquer et les traits de personnalité. Par exemple Onwuegbuzie, Bailey et Daley (Onwuegbuzie et al., 2001 : 10). ont examiné la possibilité de certaines variables à prédire le succès dans l'acquisition d'une langue étrangère. Les variables y incluses étaient cognitives, affectives, personnelles et démographiques et toutes se sont révélées en tant qu'importants prédicteurs de la réussite de l'apprentissage. Alors que la réussite scolaire se trouve au premier place parmi les facteurs qui influencent le succès en langues, l'anxiété de la langue occupé la position suivante.

Quant aux recherches qui traitent la relation entre l'anxiété langagière et le succès, la recherche de MacIntyre et Gardner de 1991 (1991: 299) a confirmé que l'anxiété langagière peut avoir un effet négatif sur la production langagière et l'apprentissage d'une langue étrangère. Afin de montrer la liaison entre le succès d'apprentissage et l'anxiété langagière, les auteurs ont demandé à leurs participants de décrire les événements positifs et négatifs de leur propre expérience de l'apprentissage de français langue étrangère. Les résultats de la recherche ont montré qu'il existe vraiment une différence entre le succès des apprenants anxieux et le succès des apprenants qui n'éprouvent pas l'anxiété en classe. En outre, il a été montré que la production orale provoquait plus de sentiments anxiogènes que les autres activités en classe. Ces résultats ont été confirmés aussi par la recherche de Phillips en 1992. Son étude examinait la relation entre l'anxiété langagière et les résultats obtenus à l'examen oral de français et ses résultats ont effectivement confirmé que l'anxiété avait un effet négatif sur la production langagière des participants (Phillips, 1992 : 19).

Ensuite, en 2006, Piniel a examiné la présence de l'anxiété langagière chez les étudiants hongrois qui étudiaient parallèlement deux langues étrangères. Son objectif était d'identifier les causes de l'anxiété et d'examiner les éventuelles différences entre l'anxiété

d'une et d'autre langue étrangère. L'analyse a montré que le niveau d'anxiété variait considérablement selon la langue étudiée (Piniel, 2006 : 53). Ce résultat correspond au résultat obtenu par Puškar en 2010. Sa recherche a montré que les apprenants qui étudiaient l'anglais et l'allemand en même temps éprouvaient plus d'anxiété langagière par rapport à l'allemand qu'à l'anglais (voir plus dans le paragraphe 2.2.3) En outre, Piniel a identifié deux causes possibles de l'anxiété langagière, mentionnées précédemment par Horwitz et al. (1986): le sentiment de malaise causé par la situation dans la salle de classe et la peur de l'évaluation négative par les enseignants et camarades de classe (Piniel, 2006 : 53).

En parlant de causes possibles de l'anxiété, en 2009 Tóth a conclu que l'anxiété langagière des participants à sa recherche était causée par cinq facteurs: la peur de faire des erreurs, la peur de la moquerie des camarades, les problèmes de la prononciation, la peur de ne pas satisfaire aux exigences, la peur d'échouer. En outre, les résultats ont montré que l'anxiété langagière n'est pas seulement liée aux premiers stades de l'apprentissage d'une langue, mais elle présente un problème pour les élèves des niveaux plus élevés de compétence langagière (Toth, 2009 : 239). Nous pouvons relier cette assertion à la notion de « language ego », un terme développé par Guiora et al. qui expliquent que l'image de soi d'un apprenant, soit enfant soit adulte, est étroitement liée à sa capacité de s'exprimer en langue étrangère (cité par Phillips, 1991 : 3). En conséquence, un apprenant doit développer un nouvel ego pour chaque langue étrangère apprise et il doit être disposé à comparaître ridicule parce que les erreurs sont inévitables au cours de l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Par ailleurs, Guiora et al. soutiennent qu'un fort ego linguistique permet à l'étudiant de surmonter les inhibitions et de réussir à l'apprentissage de la tâche, tandis qu'un faible ego linguistique peut mener à l'échec.

2.2.3. Recherches en Croatie

Dans le contexte croate, une des plus grandes contributions à l'étude de l'anxiété langagière a été donnée par la professeure Mihaljević Djigunović. Elle s'est concentrée principalement sur les apprenants de l'anglais (2002, 2004; Mihaljević Djigunović et Legac 2008). Mihaljević Djigunović a mené plusieurs recherches qui exploraient différentes relations entre l'anxiété langagière et d'autres facteurs, y compris: la perception de soi, la motivation, les attributions du succès et l'échec (2000) ; la relation entre les stratégies

d'apprentissage, la compétence, la motivation et l'anxiété de la langue (2001) ; la perception de soi, esprit de coopération, l'appétit du risque et de la motivation (2002). Ses recherches ont montré que les filles sont plus anxieuses des garçons et que les apprenants anxieux ont une auto-perception plus basse des autres apprenants. En effet, les apprenants anxieux semblent moins motivés et ils ont moins de succès en apprentissage de langues. Par contre, les résultats de la recherche menée par Ambrosi-Randić et Ružić en 2010 ont confirmé l'effet positif de l'anxiété de la langue ; les étudiants plus anxieux étaient plus motivés et mieux organisés (Ambrosi-Randić et Ružić, 2010 :46).

Outre ses nombreuses recherches sur l'anxiété, Mihaljević Djigunović a apporté une autre contribution très importante, en collaboration avec un groupe d'auteurs une échelle a été construite pour mesurer le niveau d'anxiété dans le contexte croate, chez les apprenants croates qui apprennent l'anglais comme langue étrangère (Mihaljević Djigunović et al., 2004). Les auteurs ont conclu que le phénomène de l'anxiété langagière était aussi culturellement déterminé et ils soutenaient qu'il fallait construire un instrument de mesure différent pour le contexte croate. Ainsi, ils ont formé l'échelle CROEFLA qui met en lumière deux facteurs particulièrement importants pour les apprenants croates: l'évaluation de l'auto-perception (2004 :8).

Ensuite, en 2007 Legac a examiné la relation entre l'anxiété et la compréhension orale chez les élèves monolingues et bilingues de l'anglais. L'auteur a trouvé que ce type d'anxiété est significativement plus élevé chez les apprenants monolingues. Aussi, ses études ont indiqué la corrélation négative entre l'anxiété langagière et la motivation (cité par Mihaljević Djigunović, 2013 :482).

Quant aux autres langues étrangères, il convient de mentionner la recherche de Puškar qui a comparé l'anxiété des apprenants qui étudient parallèlement l'allemand et l'anglais. D'après les résultats de ce travail, le niveau de l'anxiété est plus élevé chez les étudiants de langue allemande. (Puškar, 2010 : 30) L'auteur interprète cette différence par le statut différent de la langue allemande (en comparaison à la langue anglaise) dans le contexte croate ou les apprenants sont plus exposés à l'anglais.

Mardešić et Stanković (2013) ont mené une recherche sur l'anxiété de la langue espagnole, italienne et française parmi les étudiants de la Faculté de Philosophie et Lettres de Zagreb. L'analyse des résultats a montré que l'anxiété est plus faible chez les étudiants d'espagnol. Il est possible que ce soit grâce à l'environnement d'apprentissage que ces

apprenants ont décrit comme chaleureux et pas trop compétitif (Svilarić, Klak, Mardešić, 2015 : 2). D'autre part, Mardešić, Svilarić et Klak n'ont trouvé aucune différence significative entre les étudiants de l'italien et du portugais (2015 :6).

2.3. Causes de l'anxiété langagière

L'anxiété langagière est un phénomène complexe et plusieurs études ont été effectuées pour identifier ce qui en est la cause. Les années des recherches ont révélé les différents sources parmi lesquelles Wilkinson (2011: 33-34) a cité: le trac, la peur d'être l'objet de la risée des pairs, la personnalité de l'étudiant, les méthodes pédagogiques utilisées par l'enseignant (Oxford, 1999; Price, 1991; Tse, 2000), les stratégies d'apprentissage (Reid, 1995), le contexte d'apprentissage (Phillips, 1999) et la compétence en langue maternelle (Sparks & Ganschow, 1991, 1995; Sparks, Ganschow, & Javorsky, 2000; Sparks, Patton, Ganschow, «fe Humbach, 2009).

D'après Price (1991) les apprenants ne sont pas capables d'exprimer toutes leurs pensées en langue étrangère et cela provoque des sentiments d'anxiété spécifiques au contexte d'apprentissage d'une langue étrangère (cité par Wilkinson 2011 : 33). Horwitz (2000) soutient cette constatation en expliquant qu'il est impossible de se présenter de façon aussi intelligente en langue étrangère comme on pourrait le faire en langue maternelle. Par ailleurs, Price a découvert que les participants montrent le plus l'anxiété quand ils doivent parler dans la langue cible devant leurs camarades ; ils craignent d'avoir l'air stupide et ils ont peur d'être jugés par les autres. Ils confirment également d'avoir difficultés d'exprimer tout ce qu'ils veulent. Bien sûr, l'apprenant le trouve frustrant parce qu'il ne se perçoit pas comme un communicateur compétent, ce qui peut provoquer la peur, la réticence et même la panique (Horwitz et al., 1986 : 128). Par suite, l'anxiété peut être le résultat d'une faible estime de soi et de la perception négative de soi. Young (1991 : 433) trouve que les apprenants qui perçoivent leurs compétences en tant que faibles, développeront probablement un sentiment d'anxiété.

MacIntyre et Gardner (1989) affirment qu'il est inévitable que les apprenants développent certaines attitudes et croyances face à l'apprentissage des langues. Dans le cas où leurs expériences d'apprentissage sont négatives, il est possible que l'anxiété se développe

(cité par Mihaljević Djigunović, 2001 : 12). Les apprenants peuvent commencer à être anxieux dans leur cours de langue et cela se traduira par la mauvaise performance, ce qui, ultérieurement, augmentera leur anxiété.

Gregersen et Horwitz (2002) ont même trouvé une corrélation positive entre l'anxiété langagière et le perfectionnisme. A savoir, les participants qui ont montré l'anxiété ont été durs avec eux-mêmes et vis-à-vis leurs erreurs. Ce n'est pas surprenant puisque les perfectionnistes montrent souvent une anxiété élevée quand il s'agit de l'évaluation négative. Aussi, Brown, Robson et Rosenkjar (2001) ont constaté que l'anxiété peut résulter de certaines caractéristiques personnelles. En effet, les apprenants introvertis, qui préfèrent travailler individuellement qu'en groupe, ils se sentent anxieux plus souvent que les apprenants extravertis (cité par Puškar, 2010 : 5).

Dans le contexte croate, la professeure Mihaljević Djigunović a mené une recherche qualitative sur les causes de l'anxiété dans le langage. En utilisant la méthode de l'essai, l'auteur a demandé aux participants de décrire en détail l'anxiété qu'ils sentent en étudiant ou en utilisant la langue anglaise. L'analyse des réponses a identifié les dix causes différentes d'anxiété: utilisation de la langue dans la salle de classe, évaluation, auto-perception négative, particularités de la langue anglaise, utilisation de la langue en dehors de la salle de classe, erreurs, enseignants, anxiété générale, problèmes de compréhension et circonstances objectives (Mihaljević Djigunović, 2002).

En 1991, Sparks et Ganschow présentent un point de vue différent dans l'article «Foreign Language Learning Différences : Affective or Native Language Learning Différences? ». Ils soulèvent le problème de la connaissance et de la compétence en langue maternelle. En effet, ils affirment que l'anxiété langagière provient des difficultés linguistiques et les résultats médiocres dus aux problèmes d'apprentissage de la langue maternelle. Depuis la publication de cet article, Sparks et Ganschow ont effectué d'autres recherches : Ganschow, Sparks, Anderson, Javorsky, Skinner, & Patton, 1994; Sparks et al., 2009, (cité par Wilkinson, 2011 : 35) qui ont révélé que les apprenants qui éprouvaient moins d'anxiété avaient de meilleures habiletés en langue maternelle, donc leur recherche a confirmé la corrélation positive entre la compétence en langue maternelle et la réussite en langue étrangère (Sparks et al, 2009). Horwitz (2000) admet que bien qu'il soit possible que quelques apprenants soient anxieux à cause des problèmes d'apprentissage sous-jacents (la L1 qui affecte la L2), d'autres recherches (Macintyre 1995; Spielberger, 1966) mettent en

évidence les effets nuisibles de l'anxiété langagière sur l'apprentissage (cité par Wilkinson, 2011 : 35).

2.4. Dimensions de l'anxiété langagière

Horwitz et ses collaborateurs (1986) expliquent que l'anxiété langagière provoque souvent chez les apprenants des comportements qui ne sont pas favorables à l'apprentissage de langues: ils évitent les situations de communication, négligent leurs devoirs et manquent leurs cours. Les sentiments d'anxiété se produisent en particulier lorsque les apprenants ont à parler et à utiliser la langue étudiée. Elaine M. Phillips (1991 : 1) explique que les premiers signes de la présence de l'anxiété peuvent être observés chez les apprenants qui s'asseyent au fond de la classe en essayant d'être invisibles, qui ne rendent pas leurs devoirs et ils restent silencieux. Ils ne répondent jamais aux questions posées par le professeur ou s'ils répondent, c'est toujours en murmurant de façon à peine audible.

Selon Schwarzer (1986) il existe plusieurs manières de manifester l'anxiété langagière. L'auteur les a classées en : la dimension cognitive, la dimension émotionnelle, la dimension behavioriste et la dimension somatique (cité par Mihaljević Djigunović, 1999 :1). La dimension cognitive comprend une auto-évaluation négative, l'insuffisance pour satisfaire les exigences de la société, le souci face à la performance et des attentes négatives. Le problème est que les apprenants s'évaluent eux-mêmes de façon négative et ils se soucient de la façon dont ils sont perçus par les autres. Ensuite, la dimension émotionnelle comprend les sentiments désagréables qui sont plutôt reliés à la physiologie : la nervosité, la tension, l'inconfort et l'inquiétude. Quant à la dimension behavioriste, les apprenants anxieux sont caractérisés par la réticence, la maladresse dans les gestes et la parole et par les tendances de s'isoler et d'éviter de parler. Horwitz et al. (1986 : 130) soulignent le comportement d'évitement, en particulier la tendance des apprenants de reporter leurs devoirs et d'être absents de leçons pour éviter les situations anxiogènes. Young (1991 : 430) ajoute aussi le rire nerveux, les réponses courtes, l'indifférence et l'évitement du contact avec les yeux. La dimension somatique se manifeste par un rythme cardiaque augmenté, la sudation des paumes, le rougissement.

Wilkinson (2011 : 21) ajoute que Morris et Liebert (1970) ont effectué une étude portant sur les effets négatifs de l'anxiété langagière sur la performance. Ils ont trouvé une corrélation négative entre l'inquiétude (la dimension cognitive) et les notes obtenues lors d'un examen final. D'autre part, ils n'ont trouvé aucune corrélation entre ces notes et les facteurs physiologiques (la dimension émotionnelle). Ils ont conclu que c'est la dimension cognitive de l'anxiété (attentes négatives, souci de performance auto-évaluation négative) qui fait le plus grand obstacle pour l'apprentissage ou la performance en langue étrangère.

Lorsque nous parlons de manifestation de l'anxiété langagière, il faut mentionner la différence entre l'anxiété facilitante et l'anxiété débilante. D'une part, de forts sentiments négatifs ont un effet débilant sur le processus d'apprentissage d'une langue. Cependant, Scovel (1978) suggère qu'il est possible que les faibles niveaux d'anxiété facilitent le processus d'apprentissage. En d'autres termes, un niveau adéquat de l'anxiété pourrait produire la motivation nécessaire pour l'acquisition des langues étrangères (cité par Puškar, 2010 : 4). Eysenck soutient cette théorie en expliquant que dans le cas où la tâche donnée est relativement simple, l'anxiété semble avoir peu d'effet négatif et peut effectivement améliorer les performances langagières grâce à un effort plus grande. Cependant, avec l'augmentation de la complexité de la tâche donnée, l'effort supplémentaire ne peut pas compenser l'interférence cognitive et par conséquent l'anxiété commence à avoir un effet négatif à la performance (cité par MacIntyre, 1995 : 92).

2.5. Stratégies pour surmonter l'anxiété

Pour pouvoir parler des stratégies pour surmonter l'anxiété, premièrement il faut connaître toutes les formes de l'anxiété, ses manifestations et ses causes, afin de pouvoir reconnaître qu'il s'agit juste de l'anxiété langagière. Effectivement, Mihaljević Djigunović (2002) énumère trois facteurs qui peuvent aider à surmonter l'anxiété : les apprenants qui peuvent s'aider eux-mêmes, les professeurs et les stratégies qu'ils emploient en classe et les institutions spécialisées. Elle souligne l'importance du développement de la conscience de leurs attitudes envers l'apprentissage des langues. La seule réflexion sur leurs attitudes peut permettre aux apprenants anxieux de surmonter le sentiment d'anxiété. L'auteur ajoute qu'il peut être utile pour les apprenants d'exprimer leurs attitudes, les perceptions et les problèmes en tenant un journal de l'apprentissage. Foss et Reitzel (1988) sont d'accord avec cette idée et

ils expliquent que le journal peut non seulement aider à mieux comprendre l'anxiété que les apprenants éprouvent, mais il peut permettre aux apprenants d'identifier les idées fausses et de se débarrasser des attentes irréalistes qui peuvent être la source de leur anxiété (cité par Wilkinson, 2011 : 74). Selon Mihaljević Djigunović (2002) il existe une autre manière de s'aider soi-même, et c'est de trouver un style d'apprentissage approprié. Outre les styles, il est important de connaître et d'employer des stratégies d'apprentissage efficaces, en particulier celles qui sont affectives parce qu'elles contribuent au développement de la confiance en soi et ultérieurement contribuent à la réduction de l'anxiété.

Un rôle important dans ce processus appartient aussi aux professeurs des langues. Ils devraient ajuster leur méthodes pédagogiques, estimer à quel moment corriger les erreurs des apprenants et quand laisser l'apprenants à s'exprimer et à communiquer un message bien qu'il ne soit pas grammaticalement parfait (Young 1991 : 431 - 432). Par ailleurs, Young propose qu'il serait bien que les professeurs fréquentent les différents conférences et les ateliers de langue pour être au courant des méthodes qui puissent aider à diminuer l'anxiété en classe (1991 : 432). En outre, les enseignants peuvent aider leurs apprenants en créant une atmosphère détendue et amicale (Mihaljević Djigunović, 2002). Il est important de créer un sentiment de communauté dans la salle de classe en utilisant les activités qui ne favorisent pas la compétitivité, comme le travail en paires ou en groupes (Kitano, 2001 : 559). Price ajoute que sa recherche a confirmé que les apprenants souhaitent travailler avec des professeurs qui ont le sens de l'humour, qui sont patients, amicaux et qui les encouragent (Price, 1991 : 106). Phillips (1991 : 9) affirme aussi que l'utilisation de l'humour dans la salle de classe peut avoir un effet relaxant et aider les apprenants à étudier d'une manière efficace. Wilkinson (2011 : 75) conclut qu'il est important que les professeurs tiennent compte de la présence de l'anxiété dans leur classe et qu'ils soient sensibles aux besoins des étudiants. Ils peuvent aider les étudiants à se sentir à l'aise et en confiance, et de cette manière le professeur peut faciliter l'acquisition de la langue étrangère.

Malheureusement, les professeurs n'ont pas toujours suffisamment de temps pour se consacrer à chaque apprenant anxieux, et dans ce cas il faut chercher l'aide en dehors de la classe. Dans cette situation Crookall et Oxford (1991) suggèrent la participation à des activités supplémentaires organisées par une institution spécialisée; un groupe de soutien où les apprenants peuvent non seulement apprendre diverses techniques de relaxation mais aussi s'informer sur les stratégies d'apprentissage, demander l'aide d'un tuteur et faire des exercices de relaxation (cité par Young, 1991 : 431).

Chapitre 3 : Recherche

3.1. Objectifs

Selon plusieurs études, par exemple Aida, 1994; Coulombe, 2000; Horwitz, 1986; Kim, 1998; Rodriguez, 1995; Saito & Samimy, 1996 (cité par Wilkinson, 2011 : 30), l'anxiété langagière est un obstacle important qui nuit à l'apprentissage des langues secondes / étrangères. Wilkinson (2011 : 11) explique que l'anxiété langagière est un problème étendu, affectant plusieurs apprenants provenant de différentes cultures. Nous avons voulu examiner la situation en Croatie d'où l'objectif général de notre recherche a été de déterminer le niveau de l'anxiété dans les écoles croates. En particulier, nous avons voulu déterminer la présence de l'anxiété auprès de trois groupes différents appartenant à l'éducation formelle croate (l'école élémentaire, l'école secondaire et l'université). Comme nous n'avons pas eu l'occasion d'enquêter un grand nombre d'apprenants, il nous a été impossible de faire une recherche explicative qui nous permettrait de déterminer des différences significatives entre les groupes d'apprenants ou de déterminer les corrélations entre l'anxiété et les différents variables. Par conséquent, notre recherche peut être appelée exploratoire parce que nous allons fournir une image détaillée de la situation dans les écoles croates et nous allons décrire les caractéristiques des trois groupes d'apprenants sans chercher des corrélations entre eux.

Conformément à l'objectif global de la recherche, nous avons défini les objectifs spécifiques suivants:

1. Déterminer la présence de l'anxiété langagière chez les apprenants de l'école élémentaire
2. Déterminer la présence de l'anxiété langagière chez les apprenants de l'école secondaire
3. Déterminer la présence de l'anxiété langagière chez les étudiants universitaires
4. Déterminer dans quelle situation les apprenants, indépendamment de leur âge, éprouvent le plus l'anxiété

5. Déterminer dans quelle situation les apprenants, indépendamment de leur âge, éprouvent le moins l'anxiété

6. Déterminer les niveaux d'anxiété selon trois composantes : la peur d'entrer en communication, l'anxiété face aux tests et la peur d'être évalué négativement

D'abord, nous allons calculer le score de chaque participant pour obtenir le score moyen de tout l'échantillon. Ensuite, nous allons diviser les questionnaires en trois groupes selon le niveau d'éducation des participants. Pour chaque groupe (école élémentaire, école secondaire et université) nous voulions calculer le niveau moyen d'anxiété. Après avoir établi le niveau d'anxiété de tout l'échantillon et de chaque groupe séparément, nous allons présenter les situations les plus anxiogènes et les moins anxiogènes pour nos participants. Pour pouvoir le faire, nous devons calculer le score moyen pour chaque item. Les trois items avec le score le plus haut et les trois avec le score le plus bas seront présentés dans deux tableaux. Comme nous savons que l'anxiété langagière est composée de trois différents types d'anxiété, nous voulions également découvrir quelle composante est le plus grand obstacle dans la classe de langue. C'est pourquoi nous allons présenter les scores moyens pour chaque composante d'anxiété langagière : la peur d'entrer en communication, l'anxiété face aux tests et la peur d'être évalué négativement.

3.2. Instrument et procédé

L'instrument utilisé dans cette étude est un questionnaire anonyme qui est composé de deux parties. Nous avons appliqué le questionnaire en croate (Annexe) pour éviter les problèmes de compréhension au niveau élémentaire, ce qui pourrait avoir un effet négatif sur la fiabilité des données recueillies. Dans la première partie du questionnaire nous avons demandé aux participants de fournir divers renseignements personnels: le sexe, le type d'école, l'année d'étude et la note finale de français. Ensuite, les participants ont dû indiquer toutes les langues qu'ils ont étudiées aussi que la durée de l'apprentissage de chaque langue. En outre, les participants devaient indiquer s'ils ont visité la France et pour quelle période. La deuxième partie du questionnaire contenait la version croate (Mihaljević Djigunović, 2002) de l'échelle d'anxiété de la langue étrangère (FLCAS) développé par Horwitz, Horwitz et Cope en 1986, dont la validité et la fiabilité ont été confirmées par de nombreuses recherches

antérieures (voir le paragraphe n. 2.2.1) de sorte que le FLCAS a été considéré comme l'instrument approprié pour cette recherche. La version originale de l'échelle a été adaptée à notre recherche de manière que le terme de *langue étrangère* a été remplacé par le terme *la langue française*. Au total, le FLCAS est composée de 33 items avec la réponse sur échelle du type Likert de cinq points allant de 1 (cela ne me décrit pas du tout) jusqu'à 5 (cela me décrit très bien). Pour analyser la présence de l'anxiété langagière, les items de l'échelle sont formulés de manière que les participants doivent évaluer leurs sentiments éprouvés dans diverses situations liées à l'apprentissage du français. La majorité des items se referait aux situations où les participants ont dû écouter ou parler en français, tandis que tous les éléments reflétaient les trois types d'anxiété mentionnés précédemment: l'appréhension de la communication, l'anxiété face aux examens et la peur de l'évaluation négative.

Parmi les 33 propositions du FLCAS, 24 sont formulées de telle sorte que les étudiants éprouvant plus d'anxiété langagière sont d'accord avec les propositions. Ils auront des scores plus grands en choisissant la réponse 'cela me décrit très bien' (5 sur l'échelle) ou 'cela me décrit bien' (4 sur l'échelle) aux propositions négatives telles : *Ça me fait peur quand je ne comprends pas ce que le professeur dit en français* (item 4); *Dans mon cours de français, je deviens si nerveux que j'oublie des choses que je sais* (item 12). Les 9 items (items 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 et 32) sont formulés positivement donc les points plus élevés représentent les niveaux inférieurs d'anxiété. L'exemple d'une proposition formulée positivement est l'item 8 : *D'habitude je me sens à l'aise quand je fais des tests dans mon cours de français*. Là les participants moins anxieux choisiront les réponses 4 ou 5, et ceux qui éprouvent plus d'anxiété choisiront 1 ou 2. Pour obtenir les résultats valables, en analysant les données nous avons modifié le code sur ces 9 items de sorte que la réponse 1 valait 5 points (et inversement) pour que toutes les propositions soient formulées de la même manière.

La recherche a été menée en juin 2015, à la fin de l'année scolaire 2014/2015. Les participants ont rempli le questionnaire pendant les cours de français. Avant la distribution des questionnaires, l'objectif de la recherche a été présenté et expliqué aux participants. Cependant, les objectifs de la recherche ne sont pas présentés en détail afin que les réponses des participants ne soient pas influencées par les attentes de la recherche. En outre, nous avons donné les instructions explicites et claires (en croate) sur la façon de remplir le questionnaire. Nous avons demandé aux participants de répondre en toute sincérité à toutes les questions. En outre, les participants ont été rassurés de la confidentialité des données. Lors

que les participants remplissaient les questionnaires, ils ont eu la possibilité de demander les explications supplémentaires dont ils avaient besoin.

3.3. Participants

Les participants à la présente recherche sont 42 apprenants de français langue étrangère à Zagreb. Tous les participants fréquentent les cours du français langue étrangère dans les différents institutions d'enseignement: 16 participants sont élèves de la 5^e classe de l'école élémentaire Josip Juraj Strossmayer, 10 participants sont les élèves de la 3^e classe du XVIII^e lycée et les autres 16 participants sont étudiants universitaires de 4^e année à la Faculté de Philosophie et Lettres. A l'école élémentaire le français est un cours optionnel ; quand les apprenants s'inscrivent à la 4^e classe ils peuvent choisir, s'ils le veulent bien-sûr, entre le français et l'allemand. Le XVIII^e lycée de Zagreb est un lycée bilingue qui offre à ses élèves, outre le cours de langue française, de suivre plusieurs cours en français ou en allemand (par exemple histoire, géographie, art). Dix participants de notre recherche appartiennent à la classe bilingue de français. Les participants universitaires sont les étudiants de la Faculté de Philosophie et Lettres qui font un double cursus de langue et littérature française combiné à une autre filière de langue ou de sciences humaines. Il faut dire que les apprenants de l'école élémentaire ont seulement 2 heures (1 heure = 45 min) de français par semaine, alors que les apprenants du secondaire ont 6 heures par semaine y compris une heure avec un locuteur natif de français. Les étudiants à la Faculté de Philosophie et Lettres ont 3 heures de cours de la langue française par semaine, mais on doit prendre en considération qu'il s'agit des étudiants de 4^e année d'études et que tous les cours qu'ils fréquentent sont assurés en français. Quant au sexe de participants, l'échantillon de notre recherche comprend 35 filles et 7 garçons. Le tableau 1, ci-dessous, expose les participants selon leur sexe et selon leur niveau d'éducation.

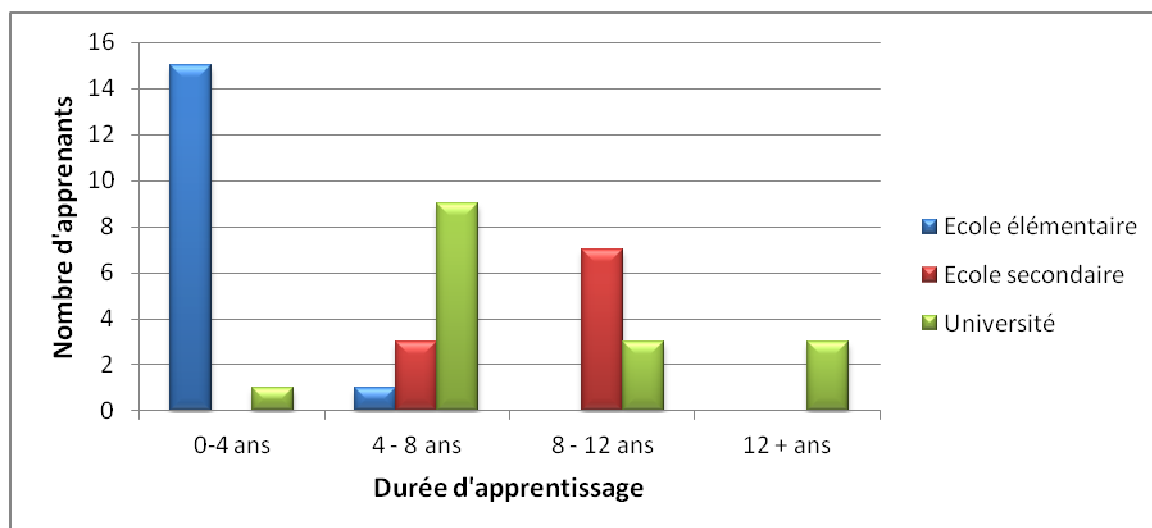
Tableau 1. Numéro des participants selon le sexe

Ecole Sexe	Elémentaire	Secondaire	Université	Total
M	5	0	2	7
F	11	10	14	35
Total	16	10	16	42

Nous remarquons que notre échantillon comprend surtout les filles (83,3%) ce qui n'est pas surprenant vu que les garçons sont toujours en minorité dans les classe des langues. Ensuite, presque tous les participants ont confirmé d'apprendre au moins une langue étrangère (outre le français) seulement un participant a déclaré étudier exclusivement français. La majorité des apprenants (43%) étudient trois langues étrangères en total. Les langues que les participants ont énumérées sont l'anglais (38), l'allemand (11), le latin (11), l'italien (7), l'espagnol (5), le russe (4) et les autres (japonais, chinois, tchèque, hongrois). Il faut remarquer que le choix de langues peut dépendre de l'école et pas seulement de souhaits des apprenants; l'école élémentaire Josip Juraj Strossmayer offre les cours optionnels de français, d'allemand et de latin de sorte qu'il n'est pas surprenant de voir qu'aucun apprenant n'ait mentionné l'italien ou quelque autre langue étrangère.

Nous avons également posé la question sur la durée de leur apprentissage du français. La distribution détaillée des participants selon le nombre de leurs années d'étude est présentée dans le graphique 1.

Graphique 1 : Numéro des apprenants selon les années d'apprentissage de FLE

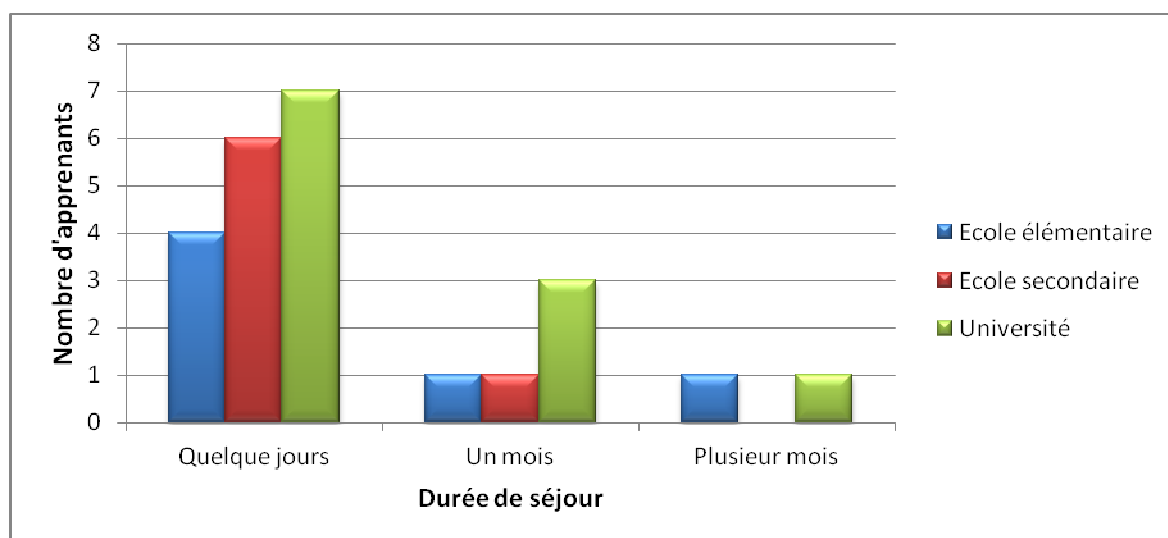


Premièrement, nous remarquons que la majorité des élèves de l'école élémentaire apprennent le français depuis moins de 4 ans, seulement un élève a écrit qu'il l'étudie plus de 4 ans. En moyenne les apprenants de cette école apprennent le français depuis 2,1 ans. Les élèves du lycée ont la durée moyenne d'apprentissage de 9,7 ans parce que tous apprennent le français depuis 4 ans, et la majorité des apprenants même davantage ; entre 8 et 12 ans. Par ailleurs, ce tableau révèle que la durée d'apprentissage varie le plus à l'université, il y a ceux

qui étudient depuis moins de 4 ans, et il y a qui étudie depuis plus de 12 ans. Leur durée moyenne d'apprentissage est 8,6 ans. On peut apercevoir qu'au total les étudiants universitaires étudient moins en comparaison avec les apprenants du lycée même si à l'université il y a des étudiants qui apprennent déjà depuis 12, 16 et 19 ans.

A la question de leur séjour en France 43% des participants ont répondu qu'ils ne l'avaient pas encore visitée alors que 57% des apprenants ont passé quelque temps en France. Parmi les participants qui ont visité la France, la majorité de 71% a fait une visite de quelques jours et seulement 7 participants (29%) y ont passé un mois ou davantage. Il n'est pas surprenant que les apprenants de l'école secondaire et les étudiants universitaires aient principalement visité la France, tandis que la majorité des apprenants de l'école élémentaire n'en a pas eu l'occasion. Un participant de l'école élémentaire a également ajouté à côté de sa réponse négative qu'il espère y aller un jour. Le graphique 2, ci-dessous, présente la distribution des apprenants selon leur séjour en France.

Graphique 2 : distribution des apprenants selon leur séjour en France



3.4. Résultats et discussion

Les résultats de FLCAS ont été utilisés pour déterminer la présence de l'anxiété langagière à travers tout l'échantillon. Le rang possible ou bien l'extension des points varie d'un minimum de 33 points à un maximum de 165 points. Un résultat faible (par exemple 33) correspond à un manque d'anxiété alors qu'un résultat élevé (par exemple 165) présente un apprenant très anxieux. Dans notre recherche l'extension des points du niveau minimum au

niveau maximum recouvre une très large gamme allant de 36 jusqu'à 127. Le niveau moyen d'échantillon complet est présenté dans le tableau 2.

Tableau 2 : FLCAS - niveau d'anxiété dans l'ensemble de l'échantillon

N	Minimum	Maximum	Moyenne
42	36	127	83,9

D'après le tableau 2, le niveau moyen de l'angoisse pour l'ensemble d'échantillon est de 83,9, ce qui signifie un niveau moyen de l'anxiété. Selon les points obtenus en répondant aux questions de FLCAS, les participants ont été divisés en trois groupes. Le premier groupe comprend les points dans la gamme entre 33 et 77 et représente un groupe de participants qui montrent de faibles niveaux d'anxiété. Le deuxième groupe, avec des points entre 77 et 121, comprend des participants avec des niveaux moyens de l'anxiété, tandis que les participants du troisième groupe montrent des niveaux élevés d'anxiété de la langue, avec des scores entre 121 et 165. La répartition des participants selon les trois groupes est présentée dans le tableau 3.

Tableau 3 : FLCAS - distribution des niveaux d'anxiété en trois groupes

Points	33 – 77	77 – 121	121 - 165
Numéro des apprenants	17	20	5

D'après le tableau 3 la majorité des participants, à savoir 47,6%, montre les niveaux moyens de l'anxiété. Ce résultat correspond à la moyenne calculée pour la totalité de l'échantillon dont le niveau est dans la gamme de ce groupe. Le 40,5% des participants appartient au groupe avec de faibles niveaux d'anxiété, alors que 11,9% des participants ont montré des niveaux élevés d'anxiété langagière.

Quant aux niveaux d'anxiété selon le niveau d'éducation (école élémentaire, école secondaire et université), dans les premiers deux groupes l'anxiété est principalement faiblement présente, mais à l'université la majorité des étudiants a montré les signes de

l'anxiété moyenne. Les résultats selon le niveau d'éducation des participants sont exposés dans le tableau 4.

Tableau 4 : La division des participants selon les trois niveaux d'anxiété et selon leurs écoles

Points Ecole	33 – 77	77 – 121	121 – 165	Moyenne
Ecole élémentaire	9	5	2	76,3
Ecole secondaire	6	2	2	80,4
Université	2	13	1	95,1

Selon le tableau 4, nous remarquons que la majorité des apprenants de l'école élémentaire (56,2%) et de l'école secondaire (60%) éprouve une anxiété faible. Les 31,3% des apprenants de l'école élémentaire appartiennent au groupe avec l'anxiété modérée et les 12,5% des apprenants montrent l'anxiété élevée. A l'école secondaire le même numéro d'apprenants montre l'anxiété moyenne et l'anxiété élevée (20%). Quant à l'université, la plupart des étudiants universitaires éprouvent une anxiété moyenne (81,2%). Les 12,5% des étudiants appartiennent au groupe de l'anxiété faible et les 6,3% au groupe de l'anxiété élevée.

En outre, le tableau 4 révèle le niveau moyen de chaque groupe des apprenants. Selon la moyenne, seulement l'école élémentaire appartient au groupe de l'anxiété faible avec le score moyen de 76,3. L'école secondaire et l'université appartiennent au groupe de l'anxiété moyenne avec les 80,4 et 95,1 points. Ce qui est intéressant c'est le cas de l'école secondaire qui a le plus grand nombre d'apprenants dans le groupe de l'anxiété faible cependant la moyenne appartient au groupe de l'anxiété moyenne. Cela peut indiquer de considérables différences individuelles entre les apprenantes.

Pour déterminer dans quelle situation spécifique les apprenants éprouvent un maximum d'anxiété, nous avons calculé le score moyen de chaque item. Les items avec les points les plus bas de tout échantillon sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5: FLCAS items avec les points les plus bas de tout l'échantillon

FLACAS items	Minimum	Maximum	Moyenne
Item 19	1	5	1,6
Item 26	1	5	1,9
Item 30	1	5	1,9

D'après le tableau 5, les participants ne sont pas gênés par le fait que l'enseignant corrige toutes leurs erreurs / fautes (item 19). Par la suite, l'item 26 avec la moyenne de 1,9 indique que les participants ne se sentent pas plus nerveux dans la classe de français que dans les autres classes. En outre, ils ne sont pas découragés par le nombre de règles qu'on doit maîtriser pour parler en français (item 30).

D'autre côté, le tableau 6 présente les items avec des scores plus hauts.

Tableau 6: FLCAS items avec les points les plus hauts de tout l'échantillon

FLACAS items	Minimum	Maximum	Moyenne
Item 2	1	5	3,3
Item 33	1	5	3,2
Item 11	1	5	3,1

Comme présenté dans le tableau 6, les trois propositions avec les scores plus élevés sont les items numéro 2, 33 et 11. L'item 2 avec la moyenne plus élevée (3,3) du questionnaire nous confirme que les participants ont peur de faire des erreurs en français. Selon le score moyen d'item 33 (3,2) ils se sentent nerveux lorsque l'enseignant leur pose des

questions auxquelles ils ne se sont pas préparés à l'avance. Ils ne sont pas étonnés par le fait que leurs camarades s'inquiètent en classe de français (item 11).

Comme expliqué précédemment, l'anxiété langagière peut être divisée en trois différentes composantes: la peur d'entrer en communication, l'anxiété face aux tests et la peur d'être évalué négativement (voir paragraphe 2.1). Chaque item de FLCAS concerne une de ces trois types d'anxiété. Avec l'objectif d'identifier le niveau de chaque composante, nous avons classé les items selon le type d'anxiété qu'ils mesurent. Nous avons suivi l'exemple de Cao (cité par Aslim Yetis, 2013: 18) qui a classé les items numéro 1, 9, 14, 18, 24, 27, 29, 32 dans « la peur d'entrer en communication », les items 2, 8, 10, 19, 21 dans « l' anxiété face aux tests » et les items 3, 7, 13, 15, 20, 23, 25, 31, 33 dans « la peur d'être évalué négativement ». Les résultats selon les trois composantes pour la totalité de l'échantillon sont présentés dans le tableau 7 :

Tableau 7 : Distribution par catégorisation des apprenants en fonction des composantes de l'anxiété langagière

Type d'anxiété Niveau	Peur d'entrer en communication		Anxiété face aux tests		Peur d'être évalué négativement	
	N	%	N	%	N	%
Bas niveau	17	40,5	16	38,1	16	38,1
Niveau moyen	17	40,5	21	50,0	17	40,5
Niveau haut	8	19,0	5	11,9	9	21,4
Total	42	100	42	100	42	100

Le tableau 7 révèle que toutes les trois composantes constituent les raisons de l'anxiété langagière ressentie en classe de français. Nous remarquons que le niveau d'anxiété est presque identique dans chaque composante: 59,5% des participants (niveau moyen + niveau haut) affirment qu'ils ont peur d'entrer en communication alors que 61,9% des participants affirment que la source de leur anxiété sont les tests et l'évaluation négative.

Nous avons voulu examiner en détail ces composantes, ainsi nous avons présenté tous les items de chaque composante avec les scores moyens pour les trois groups d'apprenants :

les apprenants de l'école élémentaire, les apprenants de la secondaire et les étudiants universitaires. Les résultats selon l'éducation des participants sont exposés dans le tableau 8 (composante « la peur d'entrer en communication »), le tableau 9 (composante « anxiété face aux tests) et le tableau 10 (composante « la peur d'être évalué négativement »).

Tableau 8: Réponses des apprenants aux items concernant la peur d'entrer en communication

Ecole Items	Ecole élémentaire	Ecole secondaire	Université
1-Je ne me sens jamais sûr de moi lorsque je parle en classe de français.	2,2	2,7	4,0
9- Je commence à paniquer lorsque je dois parler, en classe de français, sans m'être préparé.	2,1	2,8	3,2
14- Je ne serais pas embarrassé de parler le français avec des natifs.	2,8	2,1	3,8
18- J'ai confiance en moi lorsque je parle en classe de français.	1,1	2,1	3,3
24- Je suis très embarrassé de parler en français devant les autres étudiants.	1,8	1,7	3,2
27- Je deviens nerveux et confus lorsque je parle en classe de français.	1,8	1,6	2,6
29- Je deviens nerveux lorsque je ne comprends pas tout ce que l'enseignant de français dit.	1,9	2,1	2,3
32- Je me sentirais probablement à l'aise parmi les locuteurs natifs.	3,1	2,4	2,6
TOTAL	2,1	2,2	3,1

D'après le tableau 8, nous remarquons que les apprenants de l'école élémentaire ne montrent pas beaucoup d'anxiété dans des situations de communication. Cependant, leur anxiété augmente dans les situations de communication avec de locuteurs natifs. Cela a été confirmé par les items 32 *Je me sentirais probablement à l'aise parmi les locuteurs natifs* qui a la moyenne de 3,1 et item 14 *Je ne serais pas embarrassé de parler le français avec des natifs* avec la moyenne de 2,8. La moyenne de toute la composante « la peur d'entrer en communication » à l'école élémentaire est 2,1. Quant à l'école secondaire, l'item qui a la plus grande moyenne (2,8) est l'item 9: *Je commence à paniquer lorsque je dois parler, en classe de français, sans m'être préparé*. Ce score nous révèle que le plus grand obstacle de

communication en français au lycée sont les situations imprévues où les apprenantes ne sont pas préparées à parler en français. A l'université les étudiants s'inquiètent le moins quand ils ne comprennent pas tout ce que l'enseignant dit (confirmé par item 29 avec la moyenne 2,3) cependant il est confirmé qu'ils ne se sentent jamais sur d'eux lorsqu'ils parlent en classe de français (confirmé par item 1 avec la moyenne de 4,0). Cependant, leur score moyen pour la composante « la peur d'entrer en communication » est neutre (3,1).

Tableau 9: Réponses des apprenants aux items concernant l'anxiété face aux tests

Ecole Items	Ecole élémentaire	Ecole secondaire	Université
2- Je n'ai pas peur de faire des erreurs en français.	3,4	3,0	3,4
8- Je suis généralement à l'aise pendant les examens de français.	2,3	2,7	3,1
10- J'ai peur d'échouer en français.	3,4	3,0	2,7
19- Je crains que mon enseignant soit toujours prêt à corriger toutes les erreurs/fautes que je fais.	1,5	1,5	1,8
21- Plus je travaille à mes examens, plus je confonds tout.	1,6	2,5	2,6
TOTAL	2,4	2,5	2,7

Dans le tableau 9 nous pouvons observer toutes les propositions du questionnaire qui appartiennent au domaine de la composante « l'anxiété face aux tests ». Les scores nous révèlent que les apprenants de tous les niveaux d'éducation sont préoccupés le plus de faire des erreurs en français. La moyenne de item numéro 2 (*Je n'ai pas peur de faire des erreurs en français*) est la moyenne plus élevées de tous les trois groupes (3,4 ; 3,0 ; 3,4). Elle est suivi par l'item numéro 10 *J'ai peur d'échouer en français* (les moyennes 3,4 ; 3,0 ; 2,7). Quant aux résultats les plus bas, pour tous les participants c'est l'item numéro 19. Il semble que les apprenants de tout âge ne craignent pas le fait que leur enseignant soit toujours prêt à corriger toutes leurs erreurs (les moyennes 1,5 ; 1,5 ; 1,8).

Si nous observons le total des tableaux 8 et 9, nous pouvons remarquer que à l'école élémentaire et à l'école secondaire l'anxiété face aux tests est plus élevée que la peur d'entrer

en communication ($2,1 < 2,4$; $2,2 < 2,5$). Seulement chez les étudiants universitaires l'anxiété langagière est plus élevée dans les situations de communication que face aux tests ($2,7 < 3,1$).

Tableau 10: Réponses des apprenants aux items concernant la peur d'être évalué négativement

Ecole Items	Ecole élémentaire	Ecole secondaire	Université
3- Je tremble de peur, en classe de français, lorsque je sais que mon tour est arrivé.	2,3	3,0	3,4
7- Je pense que les autres apprenants sont meilleurs que moi en français.	2,5	3,0	3,4
13- Etre volontaire en classe de français pour donner les réponses aux questions posées m'embarrasse.	2,3	2,4	3,6
15- Je m'énerve lorsque je ne comprends pas quelles erreurs l'enseignant est en train de corriger.	2,1	2,4	2,5
20- Je sens mon cœur battre très vite lorsque je sais que c'est moi qui vais être interrogé en classe de français.	2,5	2,3	2,4
23- J'ai toujours l'impression que les autres étudiants parlent le français mieux que moi.	2,3	2,5	2,9
25- Les leçons de français avancent si vite que j'ai peur de ne pas pouvoir suivre.	2,1	1,9	2,8
31- J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle en français.	1,9	1,8	2,1
33- Je me sens nerveux lorsque l'enseignant me pose des questions auxquelles je ne me suis pas préparé à l'avance	2,1	3,0	3,6
TOTAL	2,2	2,5	3,0

Le tableau 10 présente les réponses de tous les participants aux items relatifs à la peur d'une évaluation négative. Nous pouvons remarquer que les apprenants de l'élémentaire sont le plus anxieux dans les situations décrites par les items numéro 7 et 20. Ces réponses confirment que les apprenants pensent fréquemment que les autres apprenants sont meilleurs qu'eux en français. Selon l'item 20 leur anxiété se manifeste par un battement de cœur très

rapide dans le moment où ils savent qu'ils vont être interrogés. Cependant, le total pour les élèves de l'école élémentaire de 2,2 nous révèle que la peur de l'évaluation négative n'est pas vraiment présente dans leur classe. Les participants du lycée ont révélé qu'ils tremblent lorsqu'ils savent que leur tour est arrivé. Ils croient également que les autres apprenants sont meilleurs d'eux en français et ils deviennent nerveux lors que l'enseignant leur pose des questions auxquelles ils ne se sont pas préparés à l'avance (items 3, 7 et 33). Toutefois, les scores pour ces items sont de 3,0 ce qui signifie un niveau neutre. Nous pouvons parler d'une anxiété élevée seulement dans le cas des étudiants universitaires. Ils admettent qu'il les embarrasse d'être volontaire pour donner les réponses en classe de français (item 13), en particulier quand ils ne se sont pas préparés à l'avance (item 33).

Pendant l'analyse des données, nous avons remarqué que les réponses à certains items avaient des scores bas chez les uns et les scores hauts chez les autres participants. Par exemple les étudiants universitaires ne seront pas gênés par plus grand nombre d'heures de français (item numéro 5) alors que les élèves de l'élémentaire et du secondaire ont des scores hauts ce qui indique qu'ils ne voudraient pas du tout augmenter le nombre d'heures de français (les scores moyens sont : 3,6 / 3,5 / 1,9). Nous remarquons des résultats pareils pour l'item 24 : *Je suis très embarrassé de parler en français devant les autres étudiants*. Il semble que les apprenants de l'élémentaire et du secondaire n'ont pas de problèmes de timidité (les scores moyens sont 1,8 / 1,7). Les étudiants universitaires ont la moyenne de 3,2 ce qui montre une anxiété élevée. Une des explications possibles est que les étudiants universitaires du français ont choisi de faire leur profession de cette langue et leur perception de l'erreur est peut-être différente de celle des autres apprenants. Cela a été aussi confirmé par la recherche de Toth (2009) qui a confirmé la corrélation entre l'anxiété langagière et le contexte éducationnel. Les résultats de sa recherche ont confirmé que les étudiants craignent de ne pas pouvoir satisfaire les exigences qu'ils rencontrent au niveau universitaire. Les participants à sa recherche ont révélé un niveau élevé de la peur de faire des erreurs.

Nous voulons souligner qu'il existent certaines limites de notre recherche qui ont pu influencer les résultats. Premièrement nous avons eu un nombre inégal de participants dans les différents groupes (16 participants de l'école élémentaire et de l'université, mais seulement 10 participants de l'école secondaire). En outre, il est difficile de savoir si les participants répondent sincèrement aux questionnaires. Il est possible que les participants cherchent à plaire au chercheur ou à leur enseignant du français même s'il leur a été précisé que les professeurs n'ont pas l'accès aux questionnaires. En effet, une autre limite est le même

enseignant. Les niveaux d'anxiété langagière peuvent varier selon le niveau de confort dans la situation d'apprentissage, et les facteurs qui l'affectent sont le professeur, le cours, les autres étudiants, etc. Nous avons eu la possibilité de mener notre recherche dans une seule classe par école. Si nous avions fait la recherche dans deux classes de deux enseignants différents, peut-être nous aurions obtenu des résultats différents.

Conclusion

L'anxiété langagière est un phénomène étroitement lié à l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est surtout dans les dernières vingt années que l'anxiété langagière a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs et que les études sur ce sujet ont occupé une position importante dans le domaine des langues étrangères. Comme les recherches précédentes ont bien démontré, l'anxiété est un phénomène complexe affectant le succès dans l'apprentissage des langues.

Après la construction d'un nouvel instrument de mesure pour mesurer exclusivement l'anxiété langagière, les recherches se sont concentrées principalement sur la relation de l'anxiété langagière et le succès en langues. De nombreuses recherches ont confirmé la corrélation entre l'anxiété et le succès dans l'apprentissage. Cependant, il a été confirmé que les facteurs cognitifs, affectifs, personnels et démographiques sont aussi les prédicteurs de la réussite de l'apprentissage. Certains chercheurs se sont penchés sur le phénomène de différents niveaux d'anxiété selon les différentes langues apprises par les mêmes apprenants. Ils ont soulevé l'importance du rôle de professeur et le problème de la peur de la moquerie des camarades ou bien la peur de l'évaluation négative. Une des variables examinées en corrélation avec l'anxiété est aussi le contexte socioculturel.

Dans le contexte croate la présence de l'anxiété langagière a été examinée principalement dans le cadre d'enseignement d'anglais. Nous avons voulu examiner l'anxiété des apprenants de la langue française dans le cadre de l'éducation formelle croate. Par conséquent nous avons effectué notre recherche dans une école élémentaire, un lycée et à l'université. Les résultats de la recherche montrent la présence d'un niveau moyen d'anxiété langagière, avec de possibles différences individuelles. Quant aux niveaux d'anxiété selon le niveau d'éducation (école élémentaire, école secondaire et université), l'anxiété est principalement faiblement présente excepté dans le cas de l'université où la majorité des

étudiants a montré les signes d'une anxiété moyenne. Les niveaux d'anxiété selon trois composantes de l'anxiété langagière (la peur d'entrer en communication, l'anxiété face aux tests et la peur d'évaluation négative) montrent que les élèves de l'école élémentaire éprouvent les plus d'anxiété face aux tests. Le niveau d'anxiété des apprenants du lycée est plus bas dans la composante la peur d'entrer en communication que dans les autres deux composantes. Par contre, les étudiants universitaires montrent le plus d'anxiété dans la composante la peur d'entrer en communication. En général, les moyens scores pour toutes les trois composantes sont les plus hauts chez les étudiants universitaires. Quant aux situations anxiogènes, les réponses des apprenants ont montré que l'angoisse augmente dans les cas où ils doivent répondre aux questions auxquelles ils ne se sont pas préparés en avance. En outre, ils ont peur de faire des erreurs en français et ils comprennent pourquoi leurs camarades s'inquiètent en classe de français. D'autre part, les étudiants confirment que le cours de français ne provoque pas plus d'anxiété que les autres cours. Cela peut indiquer une atmosphère relaxante et amicale en classe qui favorise l'apprentissage. Cette atmosphère est en grande partie due aux méthodes pédagogiques des professeurs qui utilisent les activités qui ne favorisent pas la compétitivité en classe. Outre les méthodes pédagogiques, il est important de savoir que l'humour et la patience des professeurs ont un effet relaxant, et les professeurs doivent toujours être sensibles aux besoins de leurs apprenants.

Enfin, nous devons souligner que les résultats de cette recherche ne peuvent pas être généralisés à une population plus large parce que notre échantillon comprenait seulement 42 apprenants. Cependant, nous pouvons conclure que l'anxiété langagière est présente principalement à l'université et il est important qu'elle soit identifiée par les étudiants mais aussi par leurs professeurs. Après l'avoir identifiée, les professeurs doivent réagir rapidement et essayer de diminuer l'anxiété dans leurs cours afin d'améliorer l'apprentissage du français.

Références bibliographiques

1. Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78 (2), 155-168.
2. Ambrosi-Randić et N., Ružić, H. (2010). Motivation and learning strategies in university courses in Italian language. *Metodički obzori*, 5 (10), 41-50.
3. Aslim-Yetiş, V., Çapan S. (2013). L'anxiété langagière chez des étudiants turcs apprenant le français, *The Journal of International Social Research*, 6 (24), 14-26
4. Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère*, L'Harmattan, Paris
5. Bernaus, M. et Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92 (3), 387-401.
6. Das, S.K., Halder U.K. et Mishra, B. (2014). *A study on academic anxiety and academic achievement on secondary level school students*, Source: www.researchgate.net (consulté le 30 mai 2015)
7. Gaonac'h, D. (1988). *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, Hatier : Crédif, Paris
8. Gardner, R. C., Tremblay, P. F., et Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 344-362.
9. Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLÉ International, Paris
10. Gkonou, C. (2013). A diary study on the causes of English language classroom anxiety. *International Journal of English Studies*, 13 (1), 51-68.
- Gregersen, T. e Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 562-570.
11. Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Haut conseil de l'évaluation de l'école, 19, Université de Genève
12. Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle: Implications pour la formation des enseignants*, UNESCO, Paris
13. Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 559-562.
14. Horwitz, E. K. (2000). Horwitz comments: It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84 (2), 256-259.
15. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., et Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125- 132.

16. Kertesz-Vial, E. (2000). Filtre affectif, humour et pédagogie de l'Italie, *Italies*, 4, Source : <http://italies.revues.org/2385>, (consulté le 04 juillet 2015.)
17. Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 549-566.
18. Kostić-Bobanović, M. (2009). Foreign language anxiety of university students. *Ekonomika istraživanja*, 22 (3), 47-55.
19. Liu, M. e Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92 (1), 71-86.
20. MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79 (1), 90-99.
21. MacIntyre, P. D. et Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75 (3), 296-304.
22. Magnin, J.F. (année inconnue) *L'évolution du rôle de l'éducation non formelle dans les systèmes éducatifs, Le point de vue de CEMEA, mouvement d'Education nouvelle français*, Source : <http://www.cemea.asso.fr/> (consulté le 26 mai 2015)
23. Mardešić, S. e Stanković, S. (2013). A comparative study of foreign language anxiety among students majoring in French, Italian and Spanish. In J. Dombi, J. Horvath, e M. Nikolov (dir.), *UZRT 2013 Empirical Studies in English Applied Linguistics* (pp. 68-79). Pécs: Lingua Franca Csoport.
24. Mardešić, S., Svilarić, A., e Klak, H. (2015). Višejezičnost i strah od stranog jezika. In Zbornik HDPL-a: *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja*; Zagreb: Filozofski fakultet
25. Mihaljević Djigunović, J. (2000). Uloga straha od jezika u učenju stranog jezika. *Strani jezici*, 29 (1-2), 9-13.
26. Mihaljević Djigunović, J. (2001). Beyond language learning strategies: A look at the affective link. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 45/46 (1), 11-23.
27. Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranog jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak
28. Mihaljević Djigunović, J. (2004). Beyond language anxiety. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 49, 201-212.
29. Mihaljević Djigunović, J., Andracka, I., Brajković, M., Cergol, K., Dombaj, K., Kacun, J., Sviben, J. (2004). Foreign language anxiety of Croatian EFL learners: Construction of an anxiety scale. In D. Kučanda, M. Brdar, e B. Benić (dir.), *Studies to Honour Professor Elvira Petrović on the Occasion of her Seventieth Birthday* (pp. 115-126). Osijek: Faculty of Philosophy
30. Mihaljević Djigunović, J., Opačić, N., e Kraš, T. (2005). Čega se više bojimo: materinskoga ili stranog jezika? In D. Stolac, N. Ivanetić e B. Pritchard (dir.), *Jezik u društvenoj interakciji* (pp. 303-317). Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primjenjenu lingvistiku.
31. Mihaljević Djigunović, J. e Legac, V. (2008). Foreign language anxiety and listening comprehension of monolingual and bilingual EFL learners. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 53, 327-347.

32. Montgomery, C. (2004). *Le stress, le coping et l'épuisement professionnel chez les professeurs universitaires en milieu minoritaire francophone : une validation psychométrique*, Source: http://aix1.uottawa.ca/~cmontgom/pages/f_research.html (consulté le 28 juin 2015).
33. Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., e Daley, C. E. (2001). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 3-15.
34. Phillips, E. M. (1991). Anxiety and oral competence: Classroom dilemma. *The French Review*, 65 (1), 1-14.
35. Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76 (1), 14-26.
36. Piniel, K. (2006). Foreign language classroom anxiety: A classroom perspective. In M. Nikolov e J. Horváth, *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 39-58). Pécs: Lingua Franca Csoport.
37. Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E.K. Horwitz et D.J. Young (Éds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
38. Puškar, K. (2010) *A comparative study of foreign language anxiety among major of English and German*. Graduation thesis. University of Zagreb.
39. Tarafas, L. (2012). *La langue étrangère à l'école*, AHUEFA International France, Source : <http://ahuefa.org/category-concepts/bilinguisme-category-concepts/la-langue-etrangere-a-lecole/> (consulté le 26 juin 2015).
40. Tohill J.M., Holyoak J.K . (2007). The impact of anxiety on analogical reasoning, *Thinking & Reasoning*, 6:1, 27-40
41. Tóth, Zs. (2009). Foreign language anxiety: For beginners only? In R. Lugossy, J. Horváth, e M. Nikolov (dir.), *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 225-246). Pécs: Lingua Franca Csoport.
42. Trang, T. T. T. (2012). A review of Horwitz, Horwitz and Cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory. *English Language Teaching*, 5 (1), 69-75.
43. Wilkinson, J. (2011). *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*, Mémoire de Master, Département de langues, linguistique et traduction, Faculté des Lettres, Université Laval, Québec
44. Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75 (4), 426-439.

Annexe

UPITNIK

Molim Vas da ispunite ovaj anonimni upitnik koji je dio istraživanja straha od stranog jezika u učenju francuskog jezika na fakultetu. Istraživanje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada na Odsjeku za romanistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Hvala Vam unaprijed na uloženoj trudi i vremenu!

Tea Gverović (Odsjek za romanistiku i Odsjek za talijanistiku)

Filozofski fakultet u Zagrebu; tea.gverovic@gmail.com

Molim popunite (zaokružite/nadopunite) ove podatke o sebi:

Spol: M Ž

Škola: a) osnovna škola b) srednja škola c) fakultet

Godina studija : _____

Koliko godina učiš francuski jezik? _____

Ocjena na kraju prošle studijske godine iz kolegija Francuski jezik: _____

Učiš li još koji strani jezik osim francuskog jezika: DA NE

Ako da, koji/koje? _____ Koliko dugo? _____

_____ Koliko dugo? _____

_____ Koliko dugo? _____

Jesi li ikad bio/bila u Francuskoj? DA NE

Ako da, koliko dugo? a) nekoliko dana

b) mjesec dana

c) nekoliko mjeseci

d) duže

Koliko puta tjedno imaš sat francuskog jezika (sat = 45min)? _____

1. Odredite koliko vas dobro opisuju sljedeće tvrdnje. Zaokružite odgovarajući broj prema ovoj legendi:

1 = uopće se ne odnosi na mene

2 = većinom se ne odnosi na mene

3 = katkad se odnosi na mene, a katkad ne

4 = djelomično se odnosi na mene

5 = potpuno se odnosi na mene

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Nikad se ne osjećam potpuno sigurnim u sebe kad govorim na satu francuskog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na satu francuskog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Uhvati me strah kad vidim da će me nastavnik prozvati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Uplašim se kad ne razumijem što nastavnik govori na francuskom jeziku. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ne bi mi smetalo da imam više sati francuskog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Tijekom sata često razmišljam o stvarima koje nemaju veze s francuskim jezikom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Često mislim da drugi u razredu znaju francuski bolje od mene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Kad imamo test (kontrolni ili sl.) iz francuskog jezika, obično sam opušten/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Uhvati me panika kad na satu francuskog jezika moram govoriti bez pripreme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Bojim se posljedica loše ocjene iz francuskog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko francuskog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Na satu francuskog jezika znam biti toliko nervozan/nervozna da zaboravim i ono što znam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Neugodno mi je javljati se na satu francuskog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

14. Da moram na francuskom razgovarati s izvornim govornikom,
ne bih bio/bila nervozan/nervozna. 1 2 3 4 5
15. Uzrujam se kad me nastavnik ispravi, a ne razumijem
u čemu je pogreška. 1 2 3 4 5
16. Čak i kad se dobro pripremim, strah me na satu francuskog jezika. 1 2 3 4 5
17. Često mi se ne ide na sat francuskog jezika. 1 2 3 4 5
18. Osjećam se sigurnim/sigurnom u sebe kad govorim na francuskom
na satu francuskog jezika. 1 2 3 4 5
19. Bojim se da moj nastavnik čeka da pogriješim kako bi me ispravio. 1 2 3 4 5
20. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu nastavnik treba prozvati. 1 2 3 4 5
21. Kad učim za test (kontrolni ili sl.), što više učim,
to sam više zbunjen/a. 1 2 3 4 5
22. Ne osjećam se prisiljen/a da se dobro pripremim
za sat francuskog jezika. 1 2 3 4 5
23. Uvijek mi se čini da drugi govore francuski bolje od mene. 1 2 3 4 5
24. Neugodno mi je govoriti francuski pred drugima u razredu. 1 2 3 4 5
25. Toliko brzo prolazimo gradivo iz francuskog jezika da me strah
da ću zaostati. 1 2 3 4 5
26. Na satu francuskog jezika nervozniji/a sam nego na drugim satima. 1 2 3 4 5
27. Kad govorim na satu francuskog jezika, osjećam se
nervozno i zbunjeno. 1 2 3 4 5
28. Prije sata francuskog jezika osjećam se opuštenim/om
i sigurnim/om u sebe. 1 2 3 4 5
29. Postanem nervozan/nervozna kad ne razumijem svaku riječ koju
nastavnik kaže. 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 30. Obeshrabruje me broj pravila koja treba znati da bi se govorio francuski jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Bojim se da će mi se drugi u razredu smijati kad progovorim na francuskom jeziku. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao/osjećala ugodnije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Nervozan/Nervozna sam kad me nastavnik pita, a nisam se pripremio/pripremila. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Hvala Vam na strpljenju! ☺